

# 女子短期大学生が中学校における教育実習中に感じる 教育実習ストレス／教育実習ハラスメントと教職志望度

大塚 賢一

## 1. 研究の動機

中学校教諭 2 種免許状の取得を目指す短期大学生にとって教育実習は教員免許状取得の必修要件であり、教育実習は短大 2 年次の 5 月～6 月にかけて 3 週間で実施されることが多い。通常 4 年次に行われる四年制大学の学生と比較した場合短大生が教育実習に臨むまでの学修期間は圧倒的に短く、担当教科に関する知識、能力は言うまでもなく、教育実習に臨む心構えや指導技術の習得、人生経験等においていかんともしがたい差が存在するのは認めざるを得ない。

実際、短大からの実習生に対して教育実習先の実習担当教員や教育委員会等から様々な指摘や指導を頂くこともしばしばあり、中には不合格に近い実習評価を受けることや、実習先で実習を共にした四年制大学の実習生と実習内容を比較されて自信を喪失し、その後の学修に支障を来す学生が生じたりもしており、実習開始までのスクリーニングの工夫・改善、教職課程科目や関連科目の学修内容の改定等を視野に入れた抜本的対策の必要性も増している。しかしその一方で、生まれて初めての過酷な 3 週間だったなどといいつつも、教育実習を経て教職志望度が著しく向上する学生も少なくはなく、秋光（2011）が述べるように、「教育実習における様々な経験が、素朴な憧れであった教職を生涯の職業として選択するか否かを判断する目安となる」ことは明らかであり、教育実習期間中にどのような経験をするかが、学生の将来に大きな影響を与えることは確かである。

実習中のどのような経験が、教職志望度に影響を与えるのか。秋光（2011）は、志望度が実習前後で低下した学生が全体の 15% から 20% 程度いることを示した研究結果（阿形，2005；淵上・島田・園屋，1994）や、自己効力感や授業観の変化を教育実習前後で論じた多くの研究（桜井，1992；持留・有馬，1999；今榮・清水，1994；今林・川畑・有馬，2007；西松，2008；貫井・市川・吉田，2001）を踏まえ、教育実習における経験を「学習内容」と「人間関係」の 2 側面から測定・分析している。調査内容は、(1) 教師志望度、(2) 教師に必要な資質能力に関する自信、(3) 実地教育 III（教育実習）における学習内容、(4) 実地教育 III（教育実習）における人間関係、(5) 実地教育 III（教育実習）に対する満足度の 5 つであり、国立教育大学の学部学生による回答から、教師志望度に大きな影響を与えたのは「教師になるために必要な向上心や探究心を得られた」「教師を目指す自覚が身についた」「子どもを教育することへの使命感が身についた」などによる 9 項目の「教職意欲の向上」因子に限られ、「実践的指導力」「自発的行動力」「対人関係能力」などから構成される「教師に必要な資質能力に対する自信」にまでは影響を及ぼさないと述べている。

しかしながら、筆者が科目を担当しているA短期大学においては毎年教育実習後に学生が作成する「実習報告書」および実習中に記入する「実習日誌」の記載内容から考察する限りにおいては、秋光（2011）が定義する「教職意欲の向上」以上に、「実習生同士の関係」「児童・生徒との関係」「指導教員との関係」が実習終了後の教職志望度に大きな影響を与えていると判断される。そこで、本研究では教育実習ストレス、その中でも特に実習中の人間関係に着目する。更に、教育実習中に学生がハラスメントを受けていないか、またその度合いはどの程度かも合わせて調査し、それらと教職志望度との関係を探る。

尚、本研究では被験者数が15名、そのうち有効回答数は14名と少数であり、因子分析等の統計解析を施すに十分なサンプル数に達していないため、将来的な本実験に向けての予備的な研究と位置づけ、量的な研究とはしない。

## 2. 実 態

### 2.1 A短期大学英語コミュニケーション学科における教職志望度

教育実習を受け入れる際、ほぼ全ての教育委員会は、将来教職に就く確固とした意思があることを条件としているが、実情は多少異なり、A短大の英語コミュニケーション学科で中学校教諭2種免許状（英語）の取得を希望している学生の全てが中学校教諭になることを熱望しているとまでは言えない。履修開始時から卒業まで一貫して教職志望度が高い学生は1学年に数名程度であり、教員免許状だけを取得したい、または一般企業等への就職を同時に考えると回答する学生が圧倒的に多い。

しかしながら、これらの学生の回答にはより深い考察が必要である。教員免許だけが欲しい、一般企業への就職も視野に入れていると回答する学生と個別に面談などを行うと、そう回答した理由のほとんどが、「卒業と同時に採用試験に合格できるとは思えないから」「英語力に自信がないから」「生徒指導などに自信がないから」等、「教職に憧れてはいるものの自信がないので教職志望であると明言するのは恥ずかしい」という本音が見て取れる。また、一般企業での就業を一度は経験し、人生経験を積んだ上で教職に就きたいという考えの学生も少なくない。

### 2.2 A短期大学における教職課程と教育実習

筆者が科目を担当しているA短期大学で教職課程を持つ学科は保育科と英語コミュニケーション学科の2学科があり、所定の単位を履修・修得した者はそれぞれ幼稚園教諭2種免許状および中学校教諭2種免許状（英語）を取得できる。

保育科入学生のほぼ100%が幼稚園教諭2種免許状の取得を目指すのに対し、中学校教諭2種免許状（英語）の取得を目指す英語コミュニケーション学科の学生は、毎年概ね入学者の1/5～1/4程度であるが、入学時に全員にガイダンスを施し、免許取得に至るまでの履修科目モデルや教育実習・介護等体験等についての情報を一律に与え、後日、教職課程科目履修希望者を募る。

文部科学省（2015）は、平成26年度より生徒の英語力向上推進プランを立ち上げ、中・高等学校における指導体制強化の一環として全ての英語科教員について、英検準1級、TOEFLiBT80

点以上の英語力の確保を目標として掲げているが、A短大においては、卒業までの如何なる時期においても学生の英語力は問わず、基本的に教職課程科目履修希望者全員が教員免許状取得を目指すことができる体制をとっている。従って、学生のいわゆる「英語力」は多岐にわたっており、履修学生全員が「英語学習の成功者」とは言えないのが現状である。この「英語力」の差は、1年次後期に開講されている「英語科教育法」における学習指導案作成や模擬授業において顕著に影響が出やすく、「英語学習の成功者」であればあるほど情報検索能力が高く、授業プランのアイディアも豊富である傾向が観察される。語法上の正確さも求められるクラスルーム・イングリッシュやワークシート作成、言語活動創作などは、英語力が高い学生ほどエラーが少ない。

教育実習は通常2年次の5月～6月に実施されるが、教職課程科目履修開始から実習までの授業期間は1年次の前期・後期の2学期分と2年次前期の約1ヶ月間のみであり、カリキュラム編成の都合上、教員免許状取得に必要な英語音声学・アメリカ文学・イギリス文学・教育関係法規・特別活動の研究等の科目を教育実習前に履修完了させることは困難である。西松（2008）は教育実習を、「大学で履修してきた科目の理論的、技術的な学修成果を実施に適用し、体験を通して実践的な力量を習得するのがねらいである。教える技術を学び、児童生徒と触れあい、人間関係を作っていく場でもある。」と述べているが、短期大学の場合、四年制大学の多くが教育実習と教職実践演習のみを最終学年に残すのと比べて大きな差異が生じざるを得ない。

上記に述べたような数々のハンディキャップを克服する目的で、英語科教育法では授業時間外での個別指導に力を入れているほか、通常授業時間の倍以上に相当する補習授業を実施し、学生による模擬授業を通じた実践力強化に時間を割いている。また、1年次に週2回開講されている英語演習必修クラスを教職課程科目履修学生のみで構成した「教職クラス」とすることで仲間意識を持たせ、教育実習に向けてより良い雰囲気作りができるような取り組みも行っている。また、教育活動全体を通し折に触れて様々な話題を取り上げ、ものの見方・考え方を学ばせ、人間としての自覚・成長を促すことも常時心掛けている。

### 2.3 A短期大学英語コミュニケーション学科の教育実習生に対する実習校の評価

A短期大学英語コミュニケーション学科では教育実習で学生が行う「研究授業」に必ず専任教員が訪問し、授業を参観することになっている。学生が中学生を対象に実際に授業を行う様子を観察できるだけでなく、実習校の校長をはじめとする管理職、実習担当教員などから実習の様子や学生の問題点などを聴取できる絶好の機会でもある。こうした機会には、実習校から大学担当者宛に送付される実習の成績票の評価とは別に、実習受け入れ校側の様々な事情や、実習生の評価に対する本音を聞けることも多い。

授業力・生徒指導力に関して、四年制大学の学生以上に素晴らしい実習内容であるとの評価や、悩みながらも一生懸命に取り組んでいるその姿勢に好意的な評価を頂くことは多い。一方で、これは十分想定されることではあるが、全般的な指導力不足や学力不足を指摘されることもあり、時には学生に対する人権侵害が疑われるような感情的なコメントを寄せられることもないわけではない。過去には、指導教諭の配慮を欠いた発言が引き金となり、実習期間をわずか数日残した

時期に実習を辞退したような事例も生じている。また、教育実習事前・事後指導の担当教員が実習校から呼び出しを受け、実習生のパフォーマンスの低さについて一方的にお叱りを受けることもあった。

## 2.4 A短期大学英語コミュニケーション学科の教育実習生が直面する教育実習中の躓き

教育実習中に直面する様々な問題解決の一助とするために、LINEのグループチャット機能を活用している。「教育実習・事前事後指導」の担当教員（英語科教育法等の教職関連科目担当兼務）を中心として、実習中の学生同士が情報共有を密にすることで様々なトラブルの未然の回避につなげるためと、学生のトラブルに応じた適切なアドバイスを送るためでもあり、教育実習の各段階における学生の躓きを把握するためでもある。表1は、これまでの学生とのやりとりの中から明らかになった（グループチャット外の個別の相談も含む）教育実習生たちが経験する躓きを週ごとに分類したものである。

1週目は、教育実習の三領域「観察」「参加」「実習」のうち「観察」と「参加」に最も多くの時間をかける段階であるが、躓きで多いのが「実習日誌の書き方」「生徒との接し方」「指導教諭との関係」であり、特に多いのが「生徒に何を話しかければいいかわからない」「積極的に話しかけたがスルーされた」「給食時間を無言で過ごしてしまった」「生徒の名前が覚えられない」「指導教諭と話をする時間がとれない」「指導教諭の指示を理解するのが難しい」「指導教諭の本音がわからない」など主として「人間関係」に起因する躓きである。

2週目は、「観察」に加えて「参加」が始まり、実習校によっては「実習」が開始される段階である。この週に高頻出なのが「指導案作成のアイデアが浮かばない」「授業時の時間配分が上手いかわからない」「授業時に緊張しすぎてしどろもどろになってしまった」「指導案通りに授業が進められなかった」等の「指導案作成について」と「授業実践について」に関連する事項と、「指導教諭から十分な助言をもらえない」「指導案についての考えを指導教諭に否定されることが多い」などの「指導教諭との人間関係について」に起因すると考えられる事項であり、「生徒との触れ合い方」についての躓きは減る傾向が見られる。

3週目は、研究授業に備えた授業実践である「実習」が増える週であり、ほとんどの躓きは「指導案作成」と「授業実践」についてのものである。

表1にまとめた学生の躓きのうち、「実習日誌記入」「指導案作成」「授業実践」の3項目については躓きの原因の特定は比較的容易であり、「教育実習事前・事後指導」及び「英語科教育法」などの授業科目における学修内容と連携させることで躓きを軽減することが可能と思われるが、

表1 教育実習中に経験する躓き

	実習日誌記入	指導案作成	授業実践	生徒との 触れ合い方	指導教諭 との関係	他の実習生 との関係	体調
1週目	高	中	中	高	高	中	中
2週目	中	高	高	中	高	低	低
3週目	低	高	高	低	中	低	低

Note. 高＝高頻出、中＝中頻出、低＝低頻出



「生徒との触れ合い方」「指導教諭との関係」「他の実習生との関係」などの人間関係については、その実態を数量化するなどし、状況を把握する必要があると思われる。

### 3. 先行研究と本研究の関係

#### 3.1 教育実習不安・教育実習ストレス

教育実習に関して学生が感じる不安やストレスに着目した研究のうち小野木・宮川（1996）は、教育実習生から得られた反省や感想を整理し3件法で回答させる49項目の質問を用い、因子分析を施した後に「授業実践力」「児童・生徒関係」「体調」「身だしなみ」の4次元から構成される教育実習不安の存在を明らかにし、教育実習直前の不安を測定する為の「教育実習不安尺度」を開発した。一方、坂田・音山・古屋（1999）は、実習開始とともに様々な業務が課せられ、実習先の教員や生徒、他の実習生との関わりの中で新たな不安や心理的反応が起こることを指摘しており、34項目から成るストレス項目を用いて2週間の教育実習期間の前後を含めた計5回（実習開始直前の週末、実習開始後1週目の週末、2週目の週末、実習終了直後の週末、実習終了後12日目）の測定を通して、33項目5項目群から成る「教育実習ストレス項目尺度」を開発している。回答は、1週間の間に各項目に該当する事態を経験した場合は「1：あり」と回答、ない場合は「0：なし」と回答する2件法で、経験ありの場合はその事態についてどの程度感じたかを4段階（0：感じなかった；1：少し感じた；2：かなり感じた；3：非常に感じた）で自己評定させた。尺度は「基本的作業」「実務業務」「対教師」「対児童・生徒」「対実習生」と名付けられた。今林・川畑・有馬（2007）は、教育実習に対する自己効力感とレジリエンスが教育実習ストレスや精神的健康に及ぼす影響について調査する過程で坂田・音山・古屋（1999）による「教育実習ストレス項目尺度」を用い、全3回の調査いずれの時期においても「基本的作業」の経験率は90%を超えており、教育実習を遂行するにあたり避けることができないストレス項目だと述べている。また、「基本的作業」は他の因子に比べるとストレス項目が高く教育実習における大きな負担事態であるものの、実習2週目から3週目にこのストレス項目が減少しており、これは実習中同じ作業を繰り返すことによる学習効果により次第に脅威とは感じなくなった結果だろうと述べている。このストレス項目減少に関しては「実務業務」においても同様の結果であったと報告した。西松（2008）は、教育実習の効果が教師志望度に及ぼす影響を明らかにするために「教師効力感」「教育実習不安」の関係を調査し、小野木・宮川（1996）による「教育実習不安尺度」のうち「授業実践不安」「児童生徒関係不安」を用いた分析において、いずれの尺度とも男子学生より女子学生の方が不安感が高いことを示した。前原・平田・小林（2007）でも小野木・宮川（1996）による「教育実習不安尺度」が用いられ、原尺度の4つに加えて「授業実践」「身だしなみ」「体調」「子どもとの関係」「逃げ腰」の5因子を抽出した。因子負荷の低かった項目を除いた22項目による因子得点から、全因子とも男子学生より女子学生の不安が高いこと、ボランティア経験がない学生はある学生よりも「身だしなみ」に対する不安が高いこと、塾・家庭教師経験がない学生は「子どもとの関係」「逃げ腰」の2因子の不安が高いことを示した。また、事前指導において指導案作成や模擬授業実施回数の高い学生ほど「逃げ

腰」にならないことなども報告している。この実験に用いられた項目に坂田・音山・古屋（1999）による教育実習ストレス尺度項目を加えた26項目をもとに、前原・平田・小林（2007）は更なる実験を行い、 $\alpha$ 係数に不安要素があるとしながらも「教師との関係ストレス（ $\alpha = .81$ ）」「授業実践ストレス（ $\alpha = .67$ ）」「子どもとの関係ストレス（ $\alpha = .69$ ）」「柔軟性ストレス（ $\alpha = .61$ ）」「体調ストレス（ $\alpha = .65$ ）」の5因子を抽出した。実習前の「実習不安」と実習中の「実習ストレス」による相関からは、実習不安の高かった学生ほど「体調」に対するストレスが高かったこと、実習中に授業で取り乱す傾向があった学生ほど、実習前の「授業実践」「身だしなみ」「子どもとの関係」に高い不安を感じていたと分析した。

これらの先行研究の被験者は全て四年制大学の学生であり、教育学部の学生を扱っていることから、教育実習前の学修期間が短くしかも必ずしも教員養成を主目的とするわけではない短期大学生の教育実習不安・教育実習ストレスにまで一般化できるものではない。本研究は短期大学生の教育実習における「実習ストレス」の一端を明らかにしようとするものであり、事前指導におけるより一層充実した学修提供の一助になると考える。

### 3.2 教育実習中のアカデミック／パワー・ハラスメント

これまで、「実習中」のハラスメントについての研究は特に医療分野（看護実習等）において活発に行われているが、「教育実習中」のハラスメントに関する研究はあまり多くは見られない。

ハラスメントとは「個人の尊厳を侵害する嫌がらせ行為」を指すが、キャンパス内で起こりうるハラスメントの代表として、性的言動による嫌がらせである「セクシュアル・ハラスメント」（セクハラ）、研究・教育の場における権力を利用した嫌がらせである「アカデミック・ハラスメント」（アカハラ）、研究・教育に限らず、地位や権力を利用して行う嫌がらせである「パワー・ハラスメント」（パワハラ）が挙げられる（赤石，2010）。教育実習は学外（＝キャンパス外）とは言え、「学生の身分」として「教諭」の指導の下に実習が行われるものであるが、そこでもハラスメントは起きうる。

日本教育学会第74回大会（2016）は、

教育実習における学生被害の調査によれば、心身への打撃により実習継続が不可能になったケースや進路変更を余儀なくされるケースが相当数ある。教育実習におけるセクハラは、スクール・セクハラとキャンパス・セクハラが交錯する領域であるという特殊な領域にあり、それへの対応は実習校確保という利害関係から、適切な対応がほとんどなされていない。また、男女雇用均等法によって事業主の義務とされるハラスメント防止とそれへの対応も、「教育の場」として特段に敏感でなければならない大学を含めた教育機関で、形式的整備の域を超えてはいない現状がある。

と述べており、学生に対する教育実習中のハラスメントの存在が示唆されている。更に日本経済新聞（2016）でも、教育実習中に3.5%に当たる学生がハラスメント被害を直接受け、また被害を見聞きした者は5.9%にのぼると報じており、自由記述部分の「（教員が）理不尽なことで怒鳴ったり『おまえ、こんなバカ丸出しの文章しか書けねえのかよ』と発言したりしていた」「指導がまったくなく、30時間の授業を持たされた。とてもつらく先生になりたくなかった」な

どパワハラの報告についても言及している。

研究授業参観に参加したA短大の専任教員に対して、実習生の人格を否定するような発言や人権侵害が疑われるようなコメントが少なからずあることは2.3で述べたが、そうした発言などが直接実習生に浴びせられている惧れもゼロではない。A短期大学にて過去に発生した教育実習辞退の件も、その原因となった指導教諭による発言は、ハラスメントに相当する可能性がある。

これらのことから、教育実習中のハラスメントを把握し、その実情を考察することは、今後のために有意義であると考えらる。

## 4. 調 査

### 4.1 調査の目的

本研究では、中学校における3週間の教育実習を終えたばかりのA短期大学英語コミュニケーション学科2年生を被験者とし、以下を検証する。

1. 教育実習期間中にどのようなストレスを感じるか
2. 教育実習期間中にハラスメントを感じているか
3. 教育実習を通して、教職希望度は高まるか
4. 教育実習期間中のストレス／ハラスメントは教職志望度と関連があるか

尚、本研究では、被験者は15名、内有効回答が得られたのは14名と少数であることから、項目に因子分析等の解析を施さない。

### 4.2 被験者

実験の被験者は、5月～6月に実施された私立A短期大学英語コミュニケーション学科在学中の15名の教職課程履修学生である。被験者は全て女子学生であり、実習先は全て公立中学校だった。尚、被験者数が限られており、プライバシー保護のため実施年については明らかにしない。

### 4.3 調査内容

本研究の実験に用いた尺度は、以下の過程を経て作成された。

#### 4.3.1 ストレッサー項目

実習不安及びストレスに関連する研究において最も応用されている小野木・宮川（1996）による「教育実習不安尺度」と坂田・音山・古屋（1999）による「教育実習ストレッサー尺度」を参考に41項目を作成し、「非常にそう思う」「そう思う」「ややそう思う」「あまりそうは思わない」「そう思わない」「全然そうは思わない」の6段階で回答させ、「非常にそう思う」から順に6～1点と得点化するようにした。

#### 4.3.2 アカデミック・ハラスメント項目

椋山女学園ハラスメント防止・対策委員会（発行年不明）、「ハラスメント防止のためのガイドライン」および桜花学園大学・名古屋短期大学「ハラスメント防止対策研修会」にて配布された資料の中から、ハラスメントの具体例として挙げられていた状況をもとに8項目を作成し、「非

常にそう思う」「そう思う」「ややそう思う」「あまりそうは思わない」「そう思わない」「全然そうは思わない」の6段階で回答させ、「非常にそう思う」から順に6～1点と得点化するようにした。

### 4.3.3 教職志望度に関する項目

2つの項目に「非常にそう思う」「そう思う」「ややそう思う」「あまりそうは思わない」「そう思わない」「全然そうは思わない」の6段階で回答させ、「非常にそう思う」から順に6～1点と得点化するようにした。項目は筆者によるオリジナルである。

## 4.4 調査時期・方法

教育実習が終了してから10日以内の授業内に行った。4.3を経て作成された3観点合計51項目は、回答バイアスを避けるために、バラバラに配置した。

## 5. 結果・考察

### 5.1 教育実習ストレスについて

表2～表7は、先行研究を基に命名した6つの「教育実習ストレス」毎の項目得点平均値、標準偏差、および最大値、最小値を表したものである。結果をわかりやすく表示するために、回答平均値が高い順に並べた。本研究では被験者数が少ないことから因子分析は行っておらず、先行研究に準拠しているものの、命名された「教育実習ストレス」の項目は全て筆者が設定した。

#### 5.1.1 対指導教諭ストレス

表2は、「対指導教諭ストレス」の各項目とその回答値である。回答における4が「ややそう思う」であることを考えると、4を超えた2項目が「対指導教諭ストレス」としてやや高いものであると言える。

項目1の「指導教員から失敗や欠点を指摘されることがあった」は先行研究においても使用されているが、教育実習中に「失敗や欠点を指摘されることが」は十分想定されることであり、この回答からは指摘があった事実はわかるものの、それが学生の「ストレス」を招いたことまでは断

表2 対指導教諭ストレス

	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	Max.	Min.
1	指導教員に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	4.29	1.68	6	1
2	大学で学んだ教え方と指導教員の教え方に違いがあり、どうすればよいのかと悩んだ	4.29	1.68	6	1
3	指導教員の教え方や指導方法に反対の意見を感じるがあった	3.14	1.29	6	1
4	指導教員との意思の疎通がうまくいかないことがあった	2.86	1.61	6	1
5	指導教員が示した指導内容や方法などに対して疑問を抱くことがあった	2.79	1.72	6	1
6	指導教員と、性格的に合わないと感じることが多かった	2.29	1.49	5	1
7	指導教員に悪口や嫌みを言われることがあった	2.21	1.63	6	1
8	指導教員から作業に関して過大な要求をされることがあった	2.21	1.25	4	1
9	指導教員の指導が一貫していないことがあった	2.14	1.29	5	1
10	指導教員の機嫌が悪いときに気を遣うことがあった	2.14	1.66	6	1



言できない。指摘されてもそれを当然のことと学生が考えた場合、それが必ずしもストレスの要因になるとは限らないからである。次回以降の問い方に改善の余地があると思われる。

問題視すべきなのは項目2であり、これは大学における「英語科教育法」で学んだことと「現場」とのギャップを意味している。具体的にどのような点でギャップを感じたのかを自由に記述させてそのギャップのありかを明らかにするとともに「教科指導法」の改善にも繋げて行く必要がある。しかしながら、指導法などは指導者個人のビリーフなどとも関連しており、また「英語科教育法」で学ぶ指導・学習と現場におけるそれとに新旧の大きなギャップがあるとすれば、ストレス軽減に向けての抜本的な具体案を提示することは困難かもしれない。

残りの8項目からは、指導教諭に対する目立ったストレスは見受けられないことから、概ね教育実習中は指導教諭との関係に過度なストレスを感じていなかったと見られる。

### 5.1.2 対生徒ストレス

表3は、「対生徒ストレス」の各項目とその回答値である。平均値、および標準偏差から考えると、対応に困る生徒の存在が一番のストレスであったことと、項目2、日常の学生生活とのギャップから生じる戸惑い感が多いことがわかるが、対生徒ストレスは概ね低く、また学級や授業運営の良し悪しに直結するような6、7、8、9、11、12といった項目に対するストレス点が低かったことは意外である。実習校の関係教員の努力や助言に大変恵まれたと見ることもできるが、短期大学からの教育実習生でも、生徒をコントロールできない状況にそれほど陥らなかったと解釈できる。また、2.4において、教育実習事前・事後指導の担当教員とのやりとりの中で、生徒との会話の話題について躓く学生が1週目に多く観察されると述べたが、実習後には、それほど大きな問題であったと認識していないことがわかった。

表3 対生徒ストレス

項目	M	SD	Max.	Min.
1 接し方に気をつかわねばならない生徒がいた	4.29	0.91	6	3
2 どんな言葉づかいで生徒と接すればよいか困った	3.57	1.45	5	1
3 なかなか生徒の名前が覚えられなかった	3.21	1.12	5	1
4 生徒に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	3.14	1.17	5	1
5 生徒にまわりつかれたり、一緒に遊ばなければならないことがあった	2.93	1.77	6	1
6 教員や実習生を馬鹿にしたり、生意気な態度を取る生徒がいた	2.64	1.45	5	1
7 生徒が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれないことがあった	2.64	1.01	5	1
8 生徒の雑談が多くなり収拾がつかなくなることがあった	2.43	1.22	5	1
9 クラスがまとまらなかったり、生徒同士が対立することがあった	2.36	1.28	5	1
10 生徒と会話をする機会が少なかったり、話題に困ることがあった	2.21	0.97	4	1
11 生徒の状態や気持ちを把握することができないことがあった	2.21	1.05	5	1
12 教育実習生だからという理由で、生徒が自分の指導を聞き入れてくれないことがあった	1.71	1.14	5	1

### 5.1.3 対実習生ストレス

表4は、「対実習生ストレス」の各項目とその回答値である。他の実習生と比較して自分はうまくできていないと評価している割合が大変多い以外、他の実習生との関係は良好であると思われる。自分以外の教育実習生数は平均4.08名であった。

表4 対実習生ストレス

	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	Max.	Min.
1	他の実習生のほうが自分より実習を上手くやっているといつも感じていた	4.86	1.17	6	2
2	他の実習生に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	3.14	1.88	6	1
3	指導教員は、自分より他の実習生を信頼していると感じていた	2.86	1.88	6	1
4	他の実習生とどのように接して良いかわからないことがあった	2.71	1.49	5	1
5	他の実習生が困っているときに、助けてあげられないことがあった	2.57	1.22	5	1
6	他の実習生が決められた作業をやらないことがあった	1.79	1.25	5	1
7	他の実習生と意見を交換する機会を持てないことがあった	1.71	1.27	5	1
8	他の実習生から作業を押し付けられることがあった	1.21	0.58	3	1

中学校教諭2種免許状が取得できる短期大学の数が減り、中学校における教育実習において短大生が他の短大からの教育実習生と出会う確率は低い。本研究の被験者も、他短大からの実習生と実習を共にした例はなかった。こうした環境下では、実習生はいわゆる身内同士であり、仲間間でのパフォーマンスのわずかなクオリティの違いに目が向く傾向が強い。もし大学4年生と実習を共にした場合は、短大2年生から見て大学4年生は「先輩」であり、先輩に囲まれた状況下では特に自らのクオリティの低さが目立ち、過度なストレスを感じてしまうかもしれない。

今回の調査で用いた項目からは、他の実習生と比較して具体的にどのような場面で自分ができていないと感じるのかを明らかにできてはならない。今後の調査では、「生徒との関わりにおいて」「指導案作成において」「授業実践において」など、より具体的な項目を作成し、どのような側面で学生が他の実習生に対してストレスを感じるかを明らかにしたい。また、それと並行して、どのような支援が可能かも考察したいと考えている。また、項目2である「他の実習生に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった」は、パワーバランスが同等であることを前提とした四年制大学生同士を調査対象とした先行研究からの引用だが、その妥当性についても考えていきたい。

#### 5.1.4 対授業ストレス

表5は、「対授業ストレス」の各項目とその回答値である。A短期大学英語コミュニケーション学科においては、英語科教育法履修学生は全員、最低でも2回、平均すると履修学生の80%は3回以上、50分間の模擬授業を経験している。更に指導案作成の際には個人指導を受ける他、相当数にのぼる補習授業を通じて、言語活動の重要性や教具の使い方や提示技術等も学習している。しかしながらこの回答を見る限りそれだけでは不十分であることは、明白である。従って、対授業ストレスの軽減には、英語科教育法の学習内容との連携が最も重要であろう。5.1.1にて

表5 対授業ストレス

	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	Max.	Min.
1	授業を指導案どおりに進めることができなかった	4.14	1.51	6	2
2	作業（指導案の作成、教材準備など）の進め方がわからないことがあった	4.14	1.61	6	1
3	生徒たちが自分の授業をきちんと理解してくれないことがあった	3.36	1.28	5	1
4	授業中に予想外の質問が出て困ることがあった	3.21	1.53	5	1
5	うまく授業をすることができず取り乱すことがあった	3.00	1.71	6	1
6	教え方が未熟で授業を聞いてもらえないことがあった	2.64	1.39	6	1

指摘した通り、大学における指導案作成と現場との齟齬を少しでも縮めることも必要である。

使用した項目で気になったのは、6の「教え方が未熟で授業を聞いてもらえないことがあった」である。この項目では、「教え方は未熟ではなかったが、授業を聞いてもらえなかった」と考える学生の回答得点は低く出る可能性がある。また、自分の教え方が未熟か未熟でないかの判断ができない場合も、回答得点は低いであろう。次回以降の調査時には、改善したい。

### 5.1.5 対実習業務ストレス・対体調ストレス

表6、表7は、「対実習業務ストレス」「対体調ストレス」の各項目とその回答値である。対実習業務ストレス、対体調ストレスとも、顕著な回答得点を示した項目は見当たらなかった。従って、実習中に当然起こった業務や体調管理に関して、多くの学生が適切に対応できたと考える。

表6 対実習業務ストレス

	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	Max.	Min.
1	校内での些細な言動や時間厳守などの規則に気をつかうことがあった	2.93	1.38	5	1
2	遅くまで拘束されたりして、自分のペースで作業を行えないことがあった	2.00	1.04	4	1
3	休憩する場所や時間がないことがあった	2.00	1.30	4	1

表7 対体調ストレス

	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	Max.	Min.
1	遅くまで残ることになり体力が持つかどうか心配だった	3.00	1.36	6	1
2	実習中、病気をしたりするのではないかと心配だった	2.71	1.59	6	1

## 5.2 教育実習ハラスメント

表8は、「教育実習ハラスメント」の各項目の得点平均値、標準偏差、および最大値、最小値を表したものである。結果をわかりやすく表示するために、回答平均値が高い順に並べた。教育実習ストレスの分析と同様に、本研究では被験者数が少ないことから因子分析は行っていない。

8つの項目全ての平均値が、2「そう思わない」を少し越えたか、それ以下であった。アカデミック／パワー・ハラスメントに相当する「教育実習ハラスメント」が常態化している事態は観察されない。

しかし、少数ではあるが、見過ごすことができないのが、最大値が6及び5である項目の存在である。更に詳しく状況を把握するために、被験者個別の回答を分析したところ、14名中1名

表8 教育実習ハラスメント

	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	Max.	Min.
1	指導教員に、他の実習生や教員の前で恥をかくようなことを言われたりされた	2.14	1.66	6	1
2	指導教員に「あなたは馬鹿だ」「能力が低い」などと罵倒された	1.86	1.29	5	1
3	指導教員に「こんなものを見るのは時間の無駄だ」などと言われ、精神的に追い詰められた	1.86	1.61	6	1
4	指導教員に、「あなたは教員には適さない」等の判定を下された	1.79	1.31	5	1
5	指導教員からやり方を教えられていないのに、ミスをすると言われた	1.79	1.31	4	1
6	指導教員は、意図的に必要な情報を与えてくれないと感じた	1.79	1.05	4	1
7	指導教員は、放任主義と称して指導やアドバイスを積極的になしてくれなかった	1.50	0.85	3	1
8	指導教員に、心身の健康を害する可能性があるような不当な課題達成を強要された	1.50	0.76	3	1

の平均が4.13点、2名は平均3.00点であることが判明した。少なくとも14名中1名の学生には、教育実習ハラスメントが発生していたと判断できる。また、更に2名にもハラスメントに近い状況があったと推測できる。この3名の被験者のうちの2名に共通するのは、研究授業参観に訪れたA短期大学の専任教員に辛辣なコメントが寄せられたことである。指導教諭が行った様々な「指導」にことごとく応えられなかったこと、指導上のアイデアが明らかに乏しいことなどが告げられている。そうした指摘は、今後の学生指導を考える上で大変ありがたいものであるが、学生にハラスメントと感じさせてしまう事態にまで及んだことは大変残念である。

当然の結果だが、教育実習ハラスメント得点と対教師ストレスには高い相関が見られた( $r = .80, p < .001$ )。また、対実習生ストレス( $r = .71, p < .01$ )、対実習業務ストレス( $r = .84, p < .001$ )、対指導教諭・対生徒・対授業・対実習業務・対体調の各ストレス点の総計( $r = .75, p < .01$ )とも高い相関関係が認められた。因果関係までは明らかにされたわけではないので断定はできないが、教育実習期間中に教育実習ハラスメントを受けた実習生は、教育実習ストレスを強く感じたと認識する傾向があるかもしれない。今後、被験者数を増やし、因果関係や原因等を解明していきたい。

### 5.3 教職志望度

表9は、教職志望度2項目と14名の被験者の回答平均値、標準偏差、最大・最小値を示したものである。結果をわかりやすく表示するために、回答平均値が高い順に並べた。

2項目とも「そう思う」である5、あるいはそれに近い回答得点であり、標準偏差も大きくないことから、教育実習を経て学生の教職志望度が大変高まったことは明らかである。この教職志望度得点は、いずれのストレス項目・ハラスメント項目との相関関係は認められず、教育実習ストレス、教育実習ハラスメントの高低と教職志望度には統計的な関連は見られないことになる。

表10は、被験者別(A～N)の教職志望度、教育実習ストレス、教育実習ハラスメント得点の平均を示したものである。表を見やすくするために、右に行けば行くほど教職志望度が低くなるように並べ替えた。被験者数が少ないため統計的な処理を行っていないが、教育実習ストレス・教育実習ハラスメントの値が高い学生ほど教員志望度が低くなるという傾向はここでも見られないように思われる。

なお、教育実習ストレスも高く、教育実習ハラスメントを受けたと判断できる被験者はLに該

表9 教職志望度

	項目	M	SD	Max.	Min.
1	実習後、教員になることも自分の人生の選択肢の一つだと思うようになった	5.00	1.04	6	3
2	教員になる気持ちはなかったが、実習後、教員になりたいと考えるようになった	4.79	1.05	6	3

表10 被験者別平均

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
教職志望度	6.0	6.0	5.5	5.5	5.5	5.5	5.5	5.5	5.0	4.0	4.0	3.5	3.5	3.5
ストレス	2.8	2.6	3.7	3.4	2.9	2.9	2.6	2.6	1.6	2.7	2.4	4.0	3.3	3.1
ハラスメント	1.0	1.0	3.0	3.0	1.1	1.4	1.0	1.9	1.0	1.0	1.0	4.1	2.1	2.3

当するが、この被験者の教職志望度は著しく低いわけではなかった。また、教育実習ハラスメントに近い状況に遭遇したと思われる2名は被験者CとDにあたるが、この2名の教職志望度は非常に高かった。高ストレス、ハラスメントに晒されてもなお、教職に就く意欲を削がれなかった要因を面談にて聴取したところ、慕ってくれる生徒の励ましや笑顔が忘れられず、先生という仕事の素晴らしさを体感できたから、とのことであった。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、(1)「教育実習ストレス」調査において高いストレスを示したのは41項目中6項目で、概ね多くの学生が実習中のストレスをうまくコントロールしている様子がわかった。顕著なストレスは「教え方／指導案の書き方等に関するストレス」「他の実習生との自己比較によるストレス」であり、英語科教育法の授業改善の提案のほか、ストレスの詳細をより詳しく把握するための尺度作成の工夫が示唆された。更に、(2)「教育実習ハラスメント」調査においては、ハラスメントの常態化は見られないものの、被害者とも言える学生が少なくとも1名はいることが明らかになった。そして、(3)教育実習を経て相当数の学生が「教職志望度」を上げており、(4)「教育実習ストレス」と「教育実習ハラスメント」の度合いが「教職志望度」に大きく影響するとは言えないことがわかった。従って、短期大学生であることのハンディキャップは顕著に現れなかった、と結論付けられる。但し、今回の調査結果の分析には被験者数の問題から因子分析や統計的手法は用いておらず、短期大学生の教育実習ストレスやハラスメントの実態を一般化するには程遠い結果である。今後は、統計的处理に耐えうるまで被験者を増やし、より精度の高い結論が導けるよう努力を続けたい。

本研究の目的は上記(1)～(4)の結論を導き出すことではあるが、調査の過程で、教育実習を受け入れる側の対応が実習生に与える影響を、実習経験者のアンケートを通して探ることができた。意図する意図しないに関わらず、受け入れる側の対応は実習生に影響を与えている。受け入れを要請する側としては強く言えないことだが、教育実習の経験がその後の進路選択に与える影響は大きい。将来の進路選択のみならず実習後の学生生活に及ぼす影響も無視できない。実習経験が学生の人生によりプラスに働くよう実習に送り出す我々はよりきめ細かな指導と周到的な準備をしておかなければならない。併せて、実習を受け入れる側にも、「ただでさえ多忙な日常業務に更なる負担感がのしかかる」「稚拙な授業で授業のペース、生徒の学習リズムを攪乱される」「実習生の個人指導に時間と労力がかかる」等々マイナスの負担感が多々あろうが、受け入れる側にも単に実習経験の場を付与するにとどまらぬ、広く人間教育の一環としてより一層の配慮をお願いしたいものである。その理解を求める不断の努力は、接点に立つ我々大学教員側の務めであるということを再認識した。

## 引用文献

- 赤石憲昭, (2010), 「健康科学大学におけるキャンパス・ハラスメントに関する一調査」『健康科学大学紀要』6, 55-76.



- 阿形健司. (2005). 「学生の教職観に与える教育実習の効果：パネル調査の結果から」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』54, 87-90.
- 秋光恵子. (2011). 「教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響：実施教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較」『学校教育学研究』23, 43-52.
- 今栄国春・清水秀美. (1994). 「教育実習が教員志望動機に及ぼす影響：事前・事後測定法による分析」『日本教育工学雑誌』17, 185-195.
- 今林俊一・川畑秀明・有馬博幸. (2007). 「教育実施研究に関する教育心理学的研究(7)」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』17, 213-224.
- 桜花学園大学ハラスメント防止委員会・名古屋短期大学ハラスメント対策委員会. (2015). 『2015年度桜花学園名古屋キャンパス・ハラスメント防止対策研修会資料』
- 大野木裕明・宮川充司. (1996). 「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』44, 454-462.
- 桜井茂男. (1992). 「教育学部生の教師効力感と学習理由」『奈良大学教育研究所紀要』28, 91-101.
- 嵯山女学園ハラスメント防止・対策委員会. (発行年不明). 「ハラスメント防止のためのガイドライン」〈<http://www.sugiyama-u.ac.jp/gakuen/assets/docs/harassment1.pdf>〉(参照2016-12-27)
- 西松秀樹. (2008). 「教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果」『キャリア教育研究』25, 89-96.
- 日本教育学会. (2016). 「特別課題研究Ⅰ スクール・セクハラ問題の総合的研究」『日本教育学会第74回大会ウェブサイト』〈<http://www.jera74.jp/overview/research.html>〉(参照2016-12-27)
- 日本経済新聞. (2016). 「教育実習で深刻なセクハラ：調査チームが報告」〈[http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG24HBA\\_V20C16A8CR0000/](http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG24HBA_V20C16A8CR0000/)〉(参照2016-12-27)
- 貫井正納・市川洋子・吉田雅巳. (2001). 「教育実習前後における学生の授業意識：アンケートによる調査から」『千葉大学教育学部研究紀要』49, 109-114.
- 淵上克義・島田俊秀・園屋高志. (1994). 「教育実習に関する事前・事後指導に関する基礎的調査研究(Ⅳ)：教育実習のストレス、対処行動、大学進学動機と教育実習後の教職志望度の関係」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』4, 145-153.
- 前原武子・平田幹夫・小林稔. (2007). 「教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』14, 211-224.
- 持留英世・有馬広海. (1999). 「教師効力に及ぼす教育実習効果」『福岡教育大学紀要』48, 303-309.
- 文部科学省. (2016). 「生徒の英語力向上推進プラン」〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/07/21/1358906\\_01\\_1.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%95%99%E5%93%A1%E3%83%AC%E3%83%99%E3%83%AB%27](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/21/1358906_01_1.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%95%99%E5%93%A1%E3%83%AC%E3%83%99%E3%83%AB%27)〉(参照2016-12-27)

(受理日 2017年1月10日)